

PAIDEIA: THANATOS Y TELOS

por OCTAVI FULLAT I GENÍS

Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

El proceso educador define el *eidos* de lo humano hasta tal extremo que el *ánthropos* no es otra cosa que un *animal educandum* y en modo alguno como sostuvo Aristóteles un *zoon politikon* o bestia que sólo vive de hecho en sociedad. Lo propio del hombre no es vivir en sociedad, sino tener que vivir en sociedad alejándose inexorable aunque inacabablemente de lo zoológico. El destino del ser humano es dejar de ser animal sin poder, no obstante, abrazar jamás su destinación andando, así, sempiternamente colgado entre la zoología y la teología. Ser hombre es vivir en la inseguridad del nomadismo inagotable y desafiante.

El quehacer educativo presenta dos respectos o semblantes; por un lado es heterónimo y procura someter las posibilidades genéticas, hechas neurofisiología y endocrinología, a las pautas de una civilización geohistórica que dicta conducta desde su cultura, desde su tecnología y desde sus instituciones sociales. Se trata de la «educación-learning». Por otro lado la educación parece que puede ser también autónoma o significativa con lo cual el «tener que hacerse hombre» pende de la propia capacidad de existir desde la duda y desde la consecuente decisión; es decir, desde la ética. Este segundo respecto de la actividad educante queda abierto al *sentido* de lo que se lleva entre manos en la tarea educadora. Se trata de «educación-significativa».

La primera es educación gregaria sometida al criterio de la eficacia, la segunda en cambio es educación singular, de cada quien, vertebrada por el

compromiso y el riesgo personales. Esta segunda modalidad educativa observa la realidad a fin de establecer un orden entendido como más perfecto. Este orden no se encuentra previamente en la conciencia de los educandos y de los educadores aunque sí radica en ellos la posibilidad de determinar los fines del proceso educativo. La «educación-significativa» procura colocar a los hombres en situación de realizar deliberadamente su destino.

La «educación-learning» cosifica la práctica educadora; en cambio la «educación-significativa» es vital porque vive del sentido que ella misma se autootorga. Los sistemas educativos que organizan la primera de las educaciones han acabado siendo *aparatos de Estado*, siguiendo en esto las pautas que de hecho dio el positivismo. La calamidad de la Segunda Guerra Mundial, en cambio, ha ensanchado las posibilidades de la «educación-significativa», abierta forzosamente a la educación moral, la cual deja de ser socialización para mudarse en autoeducación.

I. *El sentido*

Delante de la conciencia pasmada de uno, hace aparición la pregunta por el sentido del acto educante. El sentido no es un dato, sino lo preguntado ante el fenómeno del pasmo causado por la posibilidad de poder ser esto o bien lo otro. Si el final de cada quien no proporciona sentido a la sorpresa delante de lo posible, quizá valga la pena entonces interrogarse por el cierre de la historia como dadora de significado. La «educación-significativa» resulta necesariamente riesgosa porque obliga a vivir desde la propia libertad y desde el fracaso posible en el que uno puede fracasar del todo.

Un lenguaje inteligible está organizado con sentido. ¿Es inteligible la «educación-significativa»? ¿dónde obtener su inteligibilidad?, ¿de dónde proviene su significado?, si contamos con simbólica de esta educación resulta verosímil, en tal supuesto, una hermenéutica de tales símbolos, hermenéutica que inyecte sentido a la educación autónoma o significativa. Sólo hay un modo de que los hechos educadores disfruten de significado: que no acaben en ellos, sino que apunten a algo anterior o a algo posterior a los mismos. No son las causas las que pueden proporcionar sentido a la educación autónoma, sino los símbolos en cuanto que interpretables. Esta educación significa aquello que está más allá de ella misma; la educación se vuelve significativa *a priori* ya que *a posteriori* acaba en simple dato bruto cuantificable y tratable en consecuencia por las tecnociencias.

Resulta indispensable dar con aquel marco de experiencia dentro del cual la educación autónoma pueda adquirir dirección y lo percibido de la

educación pasar a ser, de tal guisa, comprendido. El sentido de la educación hará que ésta deje de ser un fardo que hay que cargar convirtiéndose en la tarea con la que se identifican los actores de la misma educación. Las voluntades de educador y de educando deciden liberarse de sí mismos a fin de experimentarse como buscadores de lo que llena y libera. El sentido le esbozará las alternativas al acto educante. Pero, el sentido, ¿se funda o bien se descubre?, el sentido constituye el *a priori* de la experiencia educadora. Pensamiento y voluntad proporcionan la significación y la exigencia a la tarea educativa.

La literatura homérica desarrolló el concepto de *moira* que los romanos tradujeron por *fatum* «del verbo *fari*, hablar—, que señaló lo ya dicho y hablado desde siempre. El fragmento VIII —Diels-Krantz— del poema de Parménides presenta al ser como sometido a la Necesidad. El Destino coincide con la Naturaleza, con el *nexus causarum*; la inesquívale serie diacrónica de los acontecimientos configura el curso del mundo. Hegel hará una ontología de esta literatura al sostener que el destino de la conciencia humana no es otro que el progreso del Espíritu. Pero la biografía de cada quien, su educación, así como la historia global, la antropogénesis total, ¿no son más que *moira* y *fatum*? El *Dasein* de Heidegger en *Sein und Zeit* hace público que la historia del ser —*Seinsgeschichte*— es el destino mismo del ser —*Seinsgeschick*—, con lo cual la libertad acaba haciéndose destino y puede tomar la resolución de entregarse a la muerte, que es su posibilidad suprema heredada. Tampoco de tal guisa escapamos de la *moira* y del *fatum*.

Pero podemos ser *aporetikai*, sujetos que dudan; más todavía, individuos que han tomado la decisión de dudar. San Agustín se valió de la duda de los escépticos para correr tras lo indefectiblemente verdadero. En *Méditations métaphysiques* Descartes se sirve de este planteamiento agustiniano para dudar de todo metódicamente, es decir, de forma provisional en contra de Pirrón, quien se encerraba en la duda radical. El dudar fuerza a tener que preguntar a fin de salir de dudas; con ello volvemos a la tradición socrática protodialéctica que tanto Perelman como Habermas han retomado con sus conceptos de retórica y de diálogo.

En este trabajo supongo que la experiencia de la muerte, la del otro y también la mía, ésta en cuanto que anticipación imaginativa, dispara un discurso atormentado por la duda y volcado a la interrogación, incertidumbre e interpelación que la voluntad tiene que resolver a la fuerza, quiera o no. Percepción del finamiento, discurso a la par dubitativo e interrogativo y por último, libertad de decidir a la fuerza —sea esto o bien aquello lo decidido— y de manera trágica.

II. *La muerte*

La muerte, ¿orienta a la educación autónoma o significativa?

Muerte individual y mortalidad de los hombres. La muerte más allá de su pastosidad y de su opacidad, ¿puede mudarse en signo, en *semeion* o síntoma, que oriente el caminar educacional? Heráclito, a caballo entre los siglos VI y V antes de Cristo, dejó escrito —fragmento 22 B 93— que una de las funciones del oráculo de Delfos en el santuario de Apollon era *semainein*, señalar y significar; ¿y si la muerte fuera *semá-foro*, portadora de signos?

«Educadores y educandos fallecen», ¿qué significa esto? Bloomfield ha tiempo que se fue y el significado lingüístico ha vuelto a preocuparnos. Marginando la sintaxis, ¿qué valor semántico posee el enunciado «Educadores y educandos fallecen»?; me inclino a pensar que es cuestión hermenéutica y nada más. Nunca puede darse por concluso un texto, pues en él hay pluridimensionalidad y es necesario explorar en todas direcciones y en cada uno de los niveles. La semántica acaba, a la postre, en hermenéutica. El sentido de un texto es una paráfrasis al mismo. No contamos con isomorfismo entre el material lingüístico y el material extralingüístico. El lenguaje habla del mundo al construir, precisamente, a éste; de ahí la importancia de la pragmática en lingüística. La pragmática estudia los cambios de sentido de un enunciado o de un texto según el medio en el cual se produce. El inconsciente, la ideología y la utopía, el campo de las formas sociales..., son otras tantas cosas a tener presentes en la frase «Educadores y educandos fallecen».

El fallecimiento, ¿puede convertirse en *signum*, en signo, señal o seña de otra cosa? *La logique ou l'art de penser* de Arnauld et Nicole —siglo XVII— de Port-Royal trató del signo como de aquella realidad que excita la idea de una segunda realidad. San Agustín había ya aprovechado este concepto al referirse a *sacramentum* y a *imago* —siglos IV-V—. Nos hallamos de hecho delante de la hermenéutica, metidos en la tarea del dios griego Hermes, hijo de Zeus e intérprete de la voluntad de los dioses; dios, Hermes, que inventó el lenguaje y la escritura, los dos instrumentos mayúsculos de la hermenéutica. El verbo griego *hermeneúo* significó «traducir», «explicar», «expresar», «interpretar». ¿Qué transmite la muerte? Necesitamos una *tekhne hermeneutiké* apropiada que nos lo cuente. La tradición judeocristiana elaboró la técnica denominada *ars interpretandi* para hacerse cargo de las Escrituras Sagradas. ¿Cómo llevar a término una exégesis del óbito con ánimo de orientar teleológicamente al proceso educativo?

Schleiermacher —siglos XVIII-XIX— le dio un vuelco substancial a la tarea hermenéutica, para mi propósito. El *interpretans* resulta más valioso

para tal trabajo que lo *interpretandum*; en la comprensión de un hecho, la muerte para el caso, es de mayor bulto el acto de inspeccionar que lo inspeccionado. La hermenéutica está mudándose de esta guisa en epistemología y en metodología. No sólo hay que contar con la psicofisiología del intérprete para saber acerca del finamiento, mas también es necesario tener presente la historia de la exégesis de la defunción. Las ciencias naturales explican —*Erklären* en alemán— la ultimación del hombre mientras las ciencias sociohistóricas la comprenden —*Verstehen*—. ¿Cómo legitimar epistemológicamente el valor de las ciencias sociales o humanas cuando hablan de la historia, de la sociedad y del mismo hombre?; la muerte biológica es un *positum* para las ciencias empírico-naturales y nada más. No hay en tal perspectiva ni *semeion* ni *signum*, acabando todo en su espesor y pastosidad opacas. Las ciencias sociales, en cambio, han de volver a la *Erlebnis* o experiencia vivida y desde ésta levantar sus discursos; *Erlebnis* psíquica de alguien y *Erlebnis* histórica del grupo humano.

Heidegger fallecido en 1976 identifica hermenéutica y ontología; el ser se comprende en el Dasein o «Aquí-del-ser». El Dasein es el hermeneuta del ser: *Sein zum Tode*. La comprensión, ahora, desborda la gnoseología pasando a ser una manera de orientarse en el mundo. Comprensión e interpretación forman un círculo hermenéutico que por ser ontológico deja de ser vicioso.

Gadamer en 1960 publicó *Verdad y método*. Los saberes en torno al ser humano tienen que huir de la trampa que les tienden las ciencias empíricas de la naturaleza. El sentido de la muerte no puede proporcionarlo la biología ni tampoco la química orgánica; hay que dirigirse al *Lebenswelt* de que habló Husserl y aceptar que comprender la muerte no es lo mismo que explicarla. Historia y existencia hacen posible la comprensión del tránsito. Comprender la muerte es ni más ni menos que inyectarle significado existencial, a ella, tanto desde la tradición como desde el presente que interpela.

La misma teoría crítica de Apel y de Habermas funda hermenéuticamente sus estudios y critica la ingenuidad positivista, reconociendo en el lenguaje el *a priori* de la relación social. El sentido del óbito se desprenderá del mundo originario de la vida —*Lebenswelt*— y jamás de las ciencias de la naturaleza, las cuales se limitan a atenerse a los *facta*, a los hechos.

Paul Ricoeur ha sentenciado en *De l'interprétation* que «Le champ hermeneutique... est en lui-même brisé» apareciendo dos direcciones: la búsqueda de la verdad reveladora y la desmitificación de la verdad mentirosa. La primera dirección entiende la conciencia como mendiga de la verdad, mientras la segunda la concibe como espacio de la trampa. ¿Dónde

reside la verdad de la muerte?, ¿podemos orientar teleológicamente la educación desde el fallecimiento de todos, educandos y educadores?, ¿resulta posible deshacerse de las ilusiones de la conciencia y engendrar al sujeto existencial de la verdad?; el sentido de la muerte, ¿es una mentira o bien una verdad?

III. *El sentido de la muerte*

El *télos* del hombre ¿es la muerte?; en tal supuesto, ¿cuál es el *télos* de la muerte?, ¿puede ilustrarnos en tal menester la *Teoría general de sistemas* de Ludwig von Bertalanffy a fin de comprender teleonomía tan estrambótica y estrafalaria según se le presenta a la conciencia? Abandono este camino porque decido no desamparar a la conciencia.

El cerezo y la jirafa se mueren tan naturalmente cerrando un círculo vital. Vida, sexo, muerte y de nuevo vida. Facticidad pastosa que acaba en ser lo que es o ha sido y que jamás apunta a posibilidades. Ah, pero, el caso humano es muy distinto. El fallecimiento le concierne al hombre no en cuanto *factum*, sino en la medida en que la muerte es pregunta que le específica. La defunción humana es radicalmente diferente de las extinciones botánicas y zoológica. Sólo contamos con un acontecimiento difinitivo y específico: nuestra muerte. ¿Absurda, irracional, la última hora?; por lo pronto es acto antropológicamente significativo. ¿Por qué algunos se obstinan en olvidarla preteriendo así al mismo hombre? Sólo se alcanza el estatuto de ser humano meditando la muerte, como señaló el Sócrates platónico.

Si fallecemos del todo, nada disfruta de sentido. Unamuno en *El sentimiento trágico de la vida*. Schopenhauer aseguraba en *Die Welt* que la muerte es el genio que inspira la filosofía. Y Montaigne repitió a Sócrates: «Philosopher c'est apprendre à mourir.» Si el perecimiento constituye la gran calamidad, no queda otra salida que intentar razonarlo más allá de la esfera de lo natural, de la esfera de lo psicobiológico, más allá de la *empeiría*. El discurso que no trasciende la inmediatez de lo natural no puede dar razón del escándalo del morir. Orfismo y platonismo intentaron ya saber metafísicamente acerca de la muerte desde el dualismo de lo uno y lo múltiple. Heráclito en cambio y posteriormente Hegel buscaron en el enfrentamiento dialéctico la intelección del hecho de tener que morir. La muerte en este segundo acercamiento quiere acabar con la inadecuación entre lo singular y lo universal convirtiéndose en la mediación que engendra una vida nueva. El cristianismo se coloca cerca de esta segunda intelección. Con todo, el susto no se acorta pues explicar la muerte por la

llegada de lo universal deja en sus puras carnes el drama existencial del finamiento de cada quien. Tal vez la muerte no pueda ser pensada, sino únicamente vivida con todas sus sombras y todos sus misterios. En fin; todo menos quedarse con la muerte exclusivamente biológica o científica. Los métodos empíricos pierden al óbito humano y sólo sirven para las terminaciones zoológicas. El acabamiento del hombre pide una hermenéutica.

El proceso temporal humano se apofantiza en el hecho de ser narrable. Pero no hay narración posible del *post vitam*. Por otra parte, la biografía de uno no encierra como sentido la muerte de dicha biografía; la muerte es un acaecimiento externo a la narración de la vida biográfica. Se puede relatar la muerte de Sócrates, ciertamente; pero a condición de que contemos con aquello que confiere sentido al relato. De no ser así, nos quedamos sin narración y sólo se dan hechos brutos que a nada apuntan, limitándose a estar ahí. Un caimán vive la muerte pero no la narra. La muerte del hombre es relatable; es decir, posee fin o finalidad. *Je pense, pienso*, mi muerte; desde la conciencia legitimamos hermenéuticamente el desenlace a través del lenguaje, de la narración. Proyectamos un mundo que pueda habitarse a pesar de incluir muerte. «Muerte-signo», ¿de qué?; de posibilidades radicales. Lo posible se opone únicamente a lo imposible. Bloch aseguró que el mundo es una historia todavía inacabada; ¿la clausura la muerte o ésta abre posibilidades nuevas? Heidegger y Sartre; la posibilidad del hombre, ¿es ser proyecto de sí mismo? Muerte: ¿narra tus posibilidades antropológicas! Aunque sea poco, no parece desatinado apuntar a la doctrina de los postulados kantianos en *Kritik der praktischen Vernunft* en este asunto señalado y urgente. Hay que limosnear de entrada la capacidad de decisión, es preciso pedir la libertad. Ésta, si la hay, está inexorablemente forzada a sentenciar el qué y sobre todo el para qué del fallecimiento humano. Hermenéutica inmemorial y también presencial de esta disposición o arbitraje. ¿Se muere para nada o quizás para Dios o tal vez para la Historia?, ¿la imperfección lo suma todo o acaso catapulta hasta la perfección? La muerte en cuanto *factum* —«lo ya hecho o acabado»— acaba con todas las exigencias gritadas por los hombres. ¿Puede en otro planteamiento, el de ser *signum*, apuntar a una actualización de las exigencias que han quedado siempre sin cumplirse? La historia humana ha apuntado a posibilidades jamás cumplidas, ¿dónde y cuándo el cumplimiento de las promesas históricas? Las aspiraciones humanas llegan siempre imperfectas a la muerte.

IV. *Conciencia y finalidad*

El óbito en cuanto que perspectiva apabullante impone al ser humano el tener que decidir históricamente y también biográficamente el *semeion* de aquél, su hermenéutica. La exégesis del *thánatos* es la elucidación del *ánthropos* y por tanto de la *paideia*. La muerte es signo de «tener-que-decidir» las posibilidades definitivas, y no definitorias, de la existencia. La muerte significa que la tecnociencia no basta en educación, ya que esta última además de sometida a objetivos pedagógicos y a proyectos políticos-económicos de la educación, está abierta, inexorablemente, a las finalidades, a las *Weltanschauungen*, a las que sean. La expiración, de todos y de cada quien, es signo ineludible de que hay que dar sentido y no quedar cerrado en la presencia del aquí y del pretérito. El muro perceptible de lo último desafía, quíéralo ésta o no, a la libertad, progenitora de la ética e hija de la duda, no por cierto de la psicológica.

Constatamos la muerte, la muerte de los demás. Podemos incluso imaginar nuestra personal defunción. Pero ella, la muerte, no se palpa a sí misma, no se autoconstata; nada es para ella misma, en consecuencia. La muerte existe únicamente para mí, en cuanto que la considero, que me apercibo de ella. Sin mi yo pasmado, adiós muerte. Las golondrinas no fallecen; se limitan a no proseguir. El *hipokeimenon* o fundamento de la mortalidad no es otro que la conciencia de un yo.

La muerte propia señala la finitud, pero, ¿dónde se origina mi saberme mortal? El *cogito* de uno no proporciona ni el saberse mortal ni el saberse finito. El cogito de cada quien sólo certifica que uno está vivo. Hay que reconocer que el congénere, el otro, con su fallecimiento hace posible el que yo reconozca la finitud. Jamás estaremos presentes a nuestra muerte; el fundamento en consecuencia de mi finitud radica en el finamiento del otro, aunque también es verdad que nadie muere por otro en el sentido de liberarlo de tener que morir. Fallecemos solos y singularmente, pero la conciencia de la finitud proviene de los demás. No podría sospechar tan siquiera mi mortalidad sin conocer el desenlace de los prójimos; esto, sin embargo, no elimina lo que Heidegger sostiene en *Sein und Zeit* acerca de que el morir en singular constituye ontológicamente el carácter del *Dasein*.

Es inauténtico pensar el ser como no se arranque de la propia finitud mortal, cuya conciencia me la dispara la relación con los demás. La muerte constituye una expropiación absoluta. Lo propio mío es ser mortal. Mi verdad está en el acabamiento. Pero esto lo he tenido que aprender dialogando, ya que la muerte se me hace consciente viviendo la muerte del otro. San Agustín ha redactado un texto significativo a este particular: «Maravillábame que viviesen los demás mortales por haber muerto aquel a

quien yo había amado, como si nunca hubiera de morir; y más me maravillaba aún de que, habiendo muerto él, viviera yo, que era otro él. Bien dijo uno de su amigo que era la mitad de su alma. Porque yo sentí que *mi alma y la suya no eran más que una en dos cuerpos*, y por eso me causaba horror la vida, porque no quería vivir a medias, y al mismo tiempo temía mucho morir porque no muriese del todo aquel a quien había amado tanto.»[1] A Horacio y a Ovidio se deben las dos citas de Agustín de Tagaste, aunque la idea de la segunda se halla ya en Aristóteles. Cuando el otro, fallecido, es además un ser amado, la muerte plantea abiertamente el tema del sentido de la finitud. La muerte del hombre no acaba en ser un *factum*, además se transforma en un *quid* y en un *quare*: *qué y para qué* del finamiento humano descubierto en la relación entre personas.

Yo anticipo a base de *mímesis* mi inalienable muerte cuando mis ojos asisten al fallecimiento de un próximo. Quedo arrojado a la finitud; ahora bien ¿y si lo finito fuera la condición de posibilidad heurística de lo infinito? Claro que es preciso reconocer que igualmente pudiera suceder que lo finito constituyera la condición de posibilidad de la imposibilidad de lo infinito.

V. Decisión y valores

El hecho de la muerte causa infelicidad, ¿y si el resultado de negar a ésta disparara el derecho a la felicidad?, el infinito como presencia vendría constituido por lo finito como negatividad.

¿Acaso no hay siempre desproporción entre *cogitatio* y *cogitatum*? La *Erlebnis*, lo vivido, ¿no queda atravesada por la intencionalidad, *vellis nollis*? En la representación de la muerte, ¿no se desvela o revela la trascendencia? Al fin y al cabo la conciencia de la muerte, ¿no exige un mundo que quiero y puedo? El óbito inasumible —el óbito biológico queda indefectiblemente asumido—, la muerte inasumible, decía, ¿no acredita la libertad? No todo es presencia y nostalgia; ¿y lo posible? El escándalo mortal despierta el *conatus* de la libertad que corre tras lo último. El pensamiento siempre piensa más de lo pensado y la voluntad quiere más de lo querido.

El discurso en torno a la muerte acaba siempre en agonías con las que tiene inexorablemente que enfrentarse la libertad. La hermenéutica del óbito descansa en última instancia sobre la decisión, sobre la *krisis*, sobre el tener que atreverse con una respuesta que el *Logos* no sabe proporcionar. La voluntad es el *Grund* de la teleología educativa, una voluntad, claro está, inserta en una concreta historia colectiva.

Simbolizar la muerte religiosamente o filosóficamente implica separarse de ella en la medida en que ésta es *factum*. El símbolo del fallecimiento permite vivir al margen de éste. La consideración filosófica que llevo a cabo acerca del óbito se coloca entre las reflexiones religiosas y los estudios tecnocientíficos en torno a la muerte. Según el filósofo Hegel, hay que defender a la expiración, porque ésta constituye la mediación hacia lo universal; los filósofos existencialistas en cambio defienden la vida de cada quien porque es lo único con que contamos.

La muerte en las culturas nada tiene que ver con la muerte que califican de real. Lo cierto es, sin embargo, que la ultimación en el seno de las culturas constituye el único finamiento humano; el otro es zoológico. La tecnociencia, incluida la pedagógica, ha perdido a la muerte humana. Así, la vejez en manos tecnocientíficas es únicamente el ámbito formal en cuyo seno hacen aparición los accidentes de enfermedad, los cuales sí causan la defunción. La muerte acaba en contingencia, en azar, en eventualidad y en algo accesorio en vez de ser necesidad metafísica. Quienes des-simbolizan el acabamiento convierten la muerte en cosa u objeto o cachivache, perdiendo de tal guisa su «ser-acontecimiento». La vida es un valor; de acuerdo. Pero el óbito, ¿no es acaso hontanar de valores? La simbólica de la hora suprema va más allá de disimular las fallas de la tecnociencia médica.

Las palabras «muerte» y «vida» apuntan a valores humanos y en modo alguno a realidades. ¿Y si el desenlace fatal fuera función y condición de vida? La muerte es un proceso, no un hecho. ¿Puede inteligirse un proceso sin dirección?; contamos con pensamientos sobre la vida pero no sobre la muerte. ¿Será la muerte algo exterior al pensamiento, pudiendo sólo vivirse? La vida es, quizás, una abstracción que posibilita la valoración de sucesos concretos.

Conocer algo, la muerte, es mirarlo desde perspectivas múltiples, como si se tratara de leer un documento viejo. El *diktat* científico sobre la muerte se queda sin conocer a ésta. La verdad de la ultimación es polifacética. La muerte nos resulta patética, nos fuerza a valorar la existencia y, por último, es hontanar de prospectiva. La conciencia de la defunción fuerza a la hermenéutica de ésta; el acto de conciencia es el origen universal del sentido. Los valores de la educación derivan de los significados dados a la caída mortal desde la estima ontológica de sí. Axiológicamente, la educación no se limita a vivirse, sino a producir la vida desde un *sí mismo* que busca su fundamento en aquello que le trasciende del todo. La rotura entre lo real y lo posible legitima la referencia a lo Trascendente.

Captamos la vida a modo de *pathos*, de dolor; nos hacemos cargo de ella patéticamente, con pasión. Las tecnociencias hablan de la vida mundanal, pero se les escapa la vida misma. ¿Y si la muerte nos abriera a ésta?

La imbecilidad postmoderna privilegia el *cómo* por encima del *por qué* y del *para qué*, confundiendo la tecnología moral con la moral *tout court*. Educación moral dentro de esta perspectiva no va más allá de domar bestias que poseen 12.000 millones de neuronas en el cerebro. Y conste que Sócrates había ya advertido de este riesgo al preguntarse: «puede enseñarse la virtud?».

El sentido de la educación autónoma se esconde en la muerte, entendida, ésta, a modo de *signum*, o *sacramentum*, de que las posibilidades penden al menos de la decisión, la cual compromete a cuantos son libres de tomarlas. Parece pertinente y apropiado que la libertad proceda según la *phrónesis*, es decir, esquivando la *hybris* o desafío desatinado de hacerse Dios. La tradición y también el requerimiento actual entrarán en la decisión a tomar, juntamente con la ascesis que desaloja la ilusión mentirosa de la conciencia constituyente.

Epílogo

La muerte es el *sentido* según el cual el quehacer educativo no es materia tan sólo para tecnocientíficos, sino que también es apertura a lo posible total: o hay dirección —monoteísmo— o sólo quedan direcciones —politeísmo—. Callarse es aceptar que la muerte del hombre acaba en descomposición biológica en vez de contemplar en ella la rotura biográfica.

La muerte humana, desde la conciencia que tenemos de ella, se nos ha convertido en una categoría antropológica; es decir, en un concepto no reductible a otro y que posee función cognoscitiva, siéndonos útil para conocer al ser humano y en consecuencia para orientar el proceso educativo o antropogénesis. El fallecimiento del hombre no acaba en *factum* u objeto para ciencias y tecnologías, sino que nos fuerza a tener que decidir su sentido pasando a ser, así, *symbolum* de la posibilidad radical y total que hay que decidir.

Dirección del autor: Octavi Fullat, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Barcelona, Bellaterra, Barcelona.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 5.I.1993.

NOTA

- [1] San Agustín (1946) *Confesiones*, Libro IV, cap. VI, p. 441, en *Obras Completas*, vol. II (Madrid B.A.C.).

SUMMARY: PAIDEIA: THANATOS AND TELOS

We can distinguish two different kinds in the educational process, the one called «learning education» and the one leading to a possible «autonomous education» in which every-body's freedom is above everything else. The former is education for technoscientists.

The later, the «autonomous education» is supported by the thesis that knowing oneself as «moriturus», forces one to provide a sense or meaning, technologies and educational sciences not being enough. Death forces us to decide the *possible*, only opposed by the impossible.

KEY WORDS: Autonomous education. Death. Meaning of life.